

初等・中等教育における教育の質保証の論理 ——中央教育審議会での議論を踏まえて——

沖 清豪

1. はじめに——問題の所在

(1) 教育の質保証と中央教育審議会

教育の質を保証するとはどのような行為を、どのような状況を示すのか。教育の質保証は可能なのであろうか。

「教育の質保証」という語彙やその必要性については、2000年代以降現在まで、大学教育改革の議論において、大学教育の質保証や教育の内部質保証という形で自明のものとして言及されている。

中教審の答申でみると、2002（平成14）年の「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」答申（中教審2002）、および2016（平成28）年の「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」答申（中教審2016）の題目で質保証に言及している点が注目される。中教審（2002）は教育の質保証の方策として事後評価に相当する認証評価機関による定期的な認証評価制度の導入を提言するものであり、中教審（2016）は新たな高等教育機関としての専門職大学・専門職短期大学制度の創設にあたり、その学位の質保証の必要性に言及し、さらに生涯学習の展開に必要となる民間検定・資格制度の質保証に必要な第三者評価のガイドラインの必要性を唱えるものである。いずれも中等後教育の質保証をめぐる議論となっている。

また、2015年「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」答申（中教審2015）では、教員養成の中核である大学の教職課程の質保証の方策を検討している。これも大学が提供する教育プログラムの質保証ということになる。

それでは高等教育段階以前の小中学校や高等学校に対しては質の保証はどのような

意味として捉えられるのであろうか。実際、初等・中等教育段階の教育改革に関して質保証に関する議論は中央教育審議会（中教審）においてどのような観点から議論されてきたのであろうか。

後述するように、教育の質保証は義務教育段階の教育改革に関しても、また高等学校教育の改善の文脈でも、中教審の部会レベルで多様な観点から議論されてきた。その議論の方向性やその結果は教育改革に多様な形で反映されてきている。では義務教育段階の小学校・中学校や後期中等教育を提供する高等学校は、質の保証議論からどのような形で影響を受けてきたのであろうか。

（２）先行研究と課題設定

初等・中等教育の質保証を巡る先行研究としては、主に多様化を踏まえて質保証の必要性に言及するもの（坂野 2009 等）、および公教育に質保証が求められることに対する問題性を指摘するもの（菊地 2016 等）が挙げられる。前者は高校教育の目標の再検討と学校評価を軸とした保証制度の必要性を主張しており、後者は質保証を求める動向を新自由主義的な改革として批判的に捉えている。

本稿はこうした議論を踏まえつつ、初等・中等教育段階の教育に関する質保証議論がどのような形で進展したのかを、特に中央教育審議会の各部会での議論に着目して整理する。はじめに義務教育段階での質保証について 2005 年中教審答申作成過程における義務教育特別部会での議論から確認する。次に高等学校教育の質保証を巡る論争について 2014 年に審議のまとめを公表した高等学校教育部会での議論から確認する。そのうえで、何が問われているのかをイギリスをめぐる議論から整理し、今後の論点として何を確認すべきかについて検討する。

2. 義務教育の質保証 —— 2005 年中教審答申と義務教育特別部会での議論 ——

（１）2005 年中教審答申における質保証の議論

義務教育段階での質保証を巡る議論が答申として結実したのは、2005 年 10 月 26 日に公表された「新しい時代の義務教育を創造する」答申であった（中教審 2005）。本答申は、第 1 章「教育の目標を明確にして結果を検証し質を保証する——義務教育の使命の明確化及び教育内容の改善——」において、義務教育の達成すべき目標の明確化、適切な教育活動の実施、その結果の検証として質の保証を行い、それを踏まえて教育

内容の改善を図るという、PDCA サイクルの観点から学校評価の適切な実施による質保証と教育改善を求めるものとなっている。

このうち目標の明確化は、学校教育法改正とその後の学習指導要領改訂によって実現されたものとみなしうる。そのうえで結果の検証と改善のプロセスは、学校評価によって実現されるものと想定されている。

第1章以降では、教育の質をめぐる基盤整備が検討されており、第2章の教員の資質向上、第3章の学校や教育委員会の改善、第4章のそのための財政拠出の必要性などが提言されている。これらの議論では、第1章のようにPDCAのような観点で、外部から結果を検証される形での質保証ではなく、日常的な取り組みとしての質の向上に努めるという形での「質の保障」が目指されている。

実際、本答申の前提となる構成と内容を含む2005年1月の「義務教育に係る諸制度の在り方について（初等中等教育分科会の審議のまとめ）」では保証という語彙は用いられておらず、代わりに教育の質の保障をどのように実施するかという観点からの議論が中心となっている。その前提となる2004年年末までの初等中等分科会の議事録でも質保証に関する議論は見当たらない（中教審初等中等教育分科会2004）。ではなぜ第1章のような議論が答申に反映されたのであろうか。

ここで注目されるのが本審議のまとめが公表される直前の2004年12月17日の中央教育審議会総会の元に設置が承認された義務教育特別部会での議論である。では本特別部会の議論でどのような議論や論理で義務教育段階の質保証が唱えられることになったのであろうか。

（2）義務教育特別部会での質保証議論の端緒

どのような議論の結果として、2005年答申の第1章に示された義務教育の質保証という論理が展開されたのか。この点を明らかにするために、以下義務教育特別部会の議事録を確認すると、少なくとも2004年年末までの初等中等教育分科会、および義務教育特別部会が設置された当初は、義務教育に関する教育の保障という議論はあるものの、質の保証をめぐる議論が明確になされた記録は見いだせない（中教審初等中等教育分科会2004；中教審義務教育特別部会2005a）。

転換点になったのは、2005（平成17）年3月29日に開催された第4回義務教育特別部会である。この回は意見表明として杉並区立和田中学校校長の藤原和博氏と国立教育政策研究所教育政策・評価研究部長の小松郁夫氏が報告している。

小松氏の報告はイギリスの学校評価（inspection）の議論を紹介し、日本にも導入すべきではないかという提言である。その中ではアカウンタビリティと質保証の関連性に言及しており、ナショナル・カリキュラムとナショナル・テストによる目標設定、および学校評価による質保証が実施されている点を紹介している。イギリスの場合学校段階における修了の確認はなされていないが、義務教育の終了時期となる16歳段階で中等教育一般修了資格試験（GCSE, General Certificate of Secondary Education）により公教育の質保証が実現されていると小松氏は述べている。

本報告では、日本が示唆として学ぶべきイギリスの公教育の質保証の特徴として、

- ① 学校の卒業証書ではなく、教科毎のテストによる学力判定と質保証
- ② ベンチ・マーキング、ベスト・プラクティス、Value-addedなどの経営改善の視点の導入
- ③ 校長のリーダーシップの確立と国の責任による教員養成・研修
- ④ 保護者等との協働による教育責任の共有と説明責任（学校理事会制度など）
- ⑤ 学校監査制度を活用した自己改革の推進と教育行政機関による「支援」と「介入」政策

の5点が挙げられている（小松2005）。

このような形で義務教育の質の保証のあり方について提案がなされたものの、実際にはこの後義務教育特別部会第5回から第9回にかけて、質保証に関して詳細に議論されることはなかった。

次に質保証が取り上げられるのは、2005年5月19日の義務教育特別部会（第10回・第11回）合同会議であった。この会議では、「義務教育特別部会における審議経過報告（案）」が検討されている（中教審義務教育特別部会2005b）。この報告（案）では実際には質保証に関する議論としては教員免許状が適切に当該教師の指導力に関する質を保証すべきこと（報告（案）10頁）、および保護者・国民内での学校教育の質の保証に関するニーズが高いことを学校評価制度の導入の根拠として記述している点（報告（案）12頁）が確認できる。

しかし、この後「保証」概念は主に義務教育費国庫負担金の一般財源化をめぐる議論でのみ用いられており、本特別部会の議論自体が義務教育費国庫負担金をめぐる議論に収斂していくことになった^①。

(3) 質保証議論の深化

こうした議論を改めて教育の質を巡る保証の問題に戻そうとしたのが、第19回特別部会（2005年6月18日）の荻谷剛彦委員の発言である。その発言は費用負担を巡る議論に終始していた特別部会に対して、当初から論点になっていた教育内容・目標の明確化とその評価にあたって、学校評価や教育委員会および中央行政に対する行政評価、あるいは社会経済的に不利な地域や学校において質の保証を実現するために、具体的にどのような支援策が必要となるのか検討を提起するものとなった。この論点は、教育の質を保証するにあたって必要となる最低基準性（national minimum）の設定をめぐる議論と密接に関連するものとなる。荻谷委員の発言は改めて教育の質保証の問題を取り上げることを求めたものであった（中教審義務教育特別部会 2005a）。

しかし特別部会の議論は依然として教員給与問題に収斂しており、6月30日の第22回特別部会で議論が始められた「審議のまとめ（その2）」には教育の質の保証という言葉は出てこない。

改めて義務教育の質の保証に言及されたのは9月1日の第31回・第32回合同特別部会において、文部科学省側から平成18年度の概算要求において「学校評価システムの構築による義務教育の質の保証」を項目として、ガイドラインの研究や第三者評価の調査研究等を想定し、新たな機関として教育水準部の新設を求めていることが紹介された際である。

また9月8日の第33回・第34回合同特別部会では、「学校評価の在り方についての資料」が配布され、これまでの議論や文章が確認されている。

その後9月30日の第37回特別部会において、間もなく公表される答申を視野にいれて、義務教育の質の保証について、複数の委員から発言があった。最低基準性に関する議論を答申にも書き込むことを求めるものなどであった。

最終的に10月12日の第39回・第40回特別部会で答申素案が提示された。最終の10月18日第41回特別部会でも素案の検討が続けられたが、委員の側から質の保証について言及はなかった（中教審義務教育特別部会 2005a）。

(4) 議論の意義と限界

以上、義務教育特別部会の議論から義務教育段階での質保証が中教審答申に明記されるまでの経緯を確認した。本答申の作成にあたっては、質保証とは何か、そのための方策はどのようなものであるべきなのかについて十分に部会内で議論されていると

はいいがたい。

一方で、小松（2005）で紹介されたイギリスにおける学校教育の質保証システムの特徴は、その多くが答申の第2章以降で言及されている点も確認できる。少なくともこの時点で本答申案の骨格を作成した担当者（部局）は、イギリス型の教育制度改革を目指して、ミニマム・スタンダードとしての義務教育の目的の再設定、学校評価制度の導入、学校評価を機能的に活用できるようにするための校長の権限の拡大、保護者の学校経営への参画、新たな財源確保を目指す動きを答申内に書き込み、さらに第三者評価を国レベルで実施するためにイギリスの OFSTED（Office for Standards in Education, 教育水準局）を模した日本版教育水準局を構想していたものと捉えることができる。

しかし、本答申後、義務教育段階で提供されている教育の質保証が丹念にかつ具体的に議論されてきているとは言えない。日本における義務教育段階の学校教育の質保証を実現するにあたり、前述の荻谷委員の指摘にあるとおり、誰がいかなる具体的な根拠をもって質保証の責任を遂行できるのか、万一質が保証されていない場合に、その「補償」はどのような形で実施されることになるのかについて担保されなければ現実的ではない。

とりわけ義務教育段階で質の保証を確認するためには、現行の履修（年齢）主義に基づく進級を廃止し、修得主義に転換して各学年、ないし各学校段階の到達目標を明確化する必要がある。しかし修得主義にすることは各学年での到達目標に達していない児童・生徒を原級留置によって再度同一学年の教育を履修させる可能性が生じることを意味する。一部の論者を除き、社会全体でみれば現時点で修得主義に転換すべきであるという議論は依然として強くはない中で、義務教育段階での修得主義への転換とそれに基づく厳格な質保証やそのための目標設定は現実的ではない⁽²⁾。

それでは、大学進学率が50%を超える中で大学生の基礎学力不安やリメディアル教育が主張される状況の下で、多様化が進み、義務教育ではないという性格を有する高等学校の教育の質保証はどのような議論が可能であろうか。次に2011年から15年にかけての初等中等教育分科会高等学校教育部会での議論を検討することとしたい。

3. 高等学校教育の質保証 —— 2011年以降の高等学校教育部会での議論から

（1）高等学校教育部会での議論の変遷

中教審初等中等教育分科会高等学校教育部会で議論が開始されたのは2011（平成23）

年11月17日からである（中教審高校教育部会2011）。以後、2013年1月には「初等中等教育分科会高等学校教育部会の審議の経過について～高校教育の質保証に向けた学習状況の評価等に関する考え方～」が公表されており、文字通り質保証に関する議論が展開されてきたことが伺われる（中教審高校教育部会2013）。ところが、その1年後の2014（平成26）年3月の審議まとめ案、および同年6月に公表された「初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」では保証という言葉は題目から消え、代わりに質の確保・向上という従来から用いられている表現に落ち着いている（中教審高校教育部会2014a; 2014b）。

高等学校教育部会では質の保証について、どのような議論が展開されたのか。議事録や配布資料を通じて、改めて確認することとしたい。

（2）2011年11月の議論から

高等学校教育部会の第1回第2回はいずれも2011年11月に開催され、委員の自由な意見表明とそれを踏まえつつ文部科学省側から検討課題が示されることとなった。その後、いったん質保証の議論は保留された状態であったが、2012年4月の第7回部会から第9回部会にかけて、事務局から提示された「課題の整理と検討の視点（案）」の内容を踏まえて、集中的に質保証をめぐる意見陳述や議論が展開された。この時期に議論となり注目されるのは高校の多様化に基づく出口での質保証とその前提としての履修主義から修得主義への転換の必要性に関する議論であり、転換に慎重な高校関係者と質保証を前提として修得主義への転換は不可欠とする教育学研究者との対立が確認できる。

履修主義からの転換に慎重な意見としては、修得主義への転換によって中退率が高まることへの危惧、初等・中等教育段階ですでに学校間で同じ内容を実施しているとはいいがたく質保証が機能しないと考えられること、および質保証のための検定・資格試験等の位置づけへの危惧など、現状を変化させることに対する慎重論が出されている。それに対して、修得主義への転換を求める意見としては、そもそも高校は単位制であるから修得主義の原則に立ち戻るべき、高校教育の多様化が進む中では出口での一定の能力等を確認し保証する必要があること、中退率の高さはかえって厳格で質の高い高校教育が提供されている指標となりうることなどを指摘している。

また、学校評価についても、慎重論として自己評価と学校関係者評価を通じて質保証が一定程度実現されているという主張が出されたのに対して、大学の認証評価制度

を踏まえて、高校の自己評価についてもその質を担保する補完制度が必要であるとの批判も出されている。

こうした議論が収束しない中で、第三の意見として、そもそも質保証が可能なものは何かという問いが議論されるようになった。2012年7月12日に開催された第10回部会では、これまでの議論を踏まえて、高等学校教育に期待されるものとしてコアとなる最低限必要な能力の習得と、それに加えて個々の生徒の適性や進路等に応じて必要となる資質・能力を習得できるようにすることが、「課題の整理と検討の視点（案）」内に新たな節「高等学校教育に期待されるもの」を立てる形で書き込まれることとなった。

この後もコアとは何かという議論が継続され、2012年10月30日に開催された第14回部会ではこれまでの議論を整理して、改めてコアとそれ以外の部分についての議論が展開された。

この議論を整理すると、本部会で示された質保証の対象とその方策についての意見からは、高校教育で修得している、ないし修得が期待されている資質・能力自体が広範にわたり、かつ検定・資格や学力テストで測定可能なものだけではないことが明らかであり、それらの関係は表1のように整理される。

表1 高等学校教育部会の議論における質保証の対象

対 象	根 拠	具体的内容	保証の難易度
適正・進路に応じた教育	学校教育法の目的	多様	高い
コア	部会の議論 で追加	社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力	高い
		社会の一員として参画し貢献する意識などの市民性	高い
	高校教育の 目標としての 学力観	3. 主体的に学習に取り組む態度	高い
		2. 課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力	高くない (修得主義
		1. 基礎的な知識及び技能	に転換)

出典：中教審高等学校部会（2011）を元に筆者作成

(3) 審議経過報告から審議のまとめへ——質保証の消滅——

以上のような議論の結果、2013年1月28日に公表された審議経過の報告では従来の議論を踏まえて全体として質保証の必要性和その方策について全面に打ち出す内容となった。特に、第2節に「高校教育の質保証をめぐる現状と課題認識」では、高校教育の多様化に伴う質の低下に対する質保証の要請が強まっている点が言及されている。

その一方で、第3節では全ての高校生が身に付けるべき資質・能力としての「コア」についての検討が紹介され、第4節ではコアを軸とした評価制度の在り方についても検討されている（中教審高校教育部会 2013）。

こうした議論は、あらためて高校教育を通じて生徒は何を身に付け、何ができるようになるのかについての共通理解共有の困難さを示唆するものである。

その後、2013年5月23日の第19回部会では、多様な高校での学びとして、通信制・定時制や不登校の高校生の学びについて紹介され、これまでのコアやそれ以外の領域の質保証を厳格に実施していくには大きな課題があるとの認識が複数の委員から表明されることとなった。その結果、本部会内での質保証に関する議論は事実上収束し、2014年6月に公表された審議のまとめでは、質の向上という側面が強調されており、質保証についても、審議経過を記した箇所以外では、

高校教育の質の確保・向上のための公的な制度・仕組みとしては、設置基準等の基準と設置認可、学校評価、学習指導要領、単位認定・卒業認定といった枠組みが定められており、これらにより、各学校の設備・編制等の教育条件等の整備や、学校運営の改善、教育内容・水準の担保、生徒の資質・能力の状況の保証等の面から一定の質の確保が図られている（中教審高校教育部会（2014b：8）。（下線は引用者）

と、「生徒の資質・能力の状況の保証」が公的な制度上で実現されているという表現のみに留まることとなった。

結果的には、生徒の基礎学力を担保するためのテストについても、この時期並行して議論が開始されていた高大接続特別部会の議論に委ねることとなり、2012年までの質の保証をめぐる議論は審議のまとめには事実上反映されていない。

また、高大接続特別部会の議論に基づきまとめられた2014年12月22日の答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者

選抜の一体的改革について」においても、高校教育の質保証の必要性ではなく、「質の確保・向上」という観点からの議論が展開されており、論点が学校外部からの多様な保証制度の導入から学校内部の実践を通じての保障へ転換している（中教審 2014）。

こうした結果、少なくとも中教審答申レベルでみると、義務教育段階では質保証が求められているのに対して、高等学校教育段階では求められているとは言えない状態になっている。高大接続改革でも大学進学者の基礎学力を保証することを目指した「高等学校基礎学力テスト（仮称）」の議論が頓挫し、カリキュラム・マネジメント改革を主たる目標とした「高校生のための学びの基礎診断」が導入されることとなっている。コアを越えた高校教育全体を対象とした質保証は現実的ではないとはいえ、一方で測定可能と思われる基礎的な知識・技能を評価・保証する制度自体が導入されない状況は、特に私立大学の入学者選抜制度改革に今後も課題を残すものとなる⁽³⁾。

なお、第3期教育振興基本計画でも、質の保証については、高大接続改革との関連で大学教育改革の必要性に言及する中で大学ごとの教育改革の取組の推進という観点からのみ言及されるにとどまっており（中教審 2018：11）、質の保証に替えて、ほぼすべての教育段階での教育の質の向上とそのための教育投資の確保が唱えられている。但し、本計画には別添として目標ごとに測定指標及び参考指標とその現状が示されている。近年の教育政策が依然として質保証という方向を示している点は無視すべきではないだろう。

4. イギリスをめぐる議論の日本への適用可能性

前節まで、中央教育審議会での議論を踏まえて、義務教育段階と高等学校段階での質保証をめぐる議論を整理してきた。学校評価の導入という点にしぼった形で答申に質保証の文言が含まれることとなった義務教育段階に対して、履修主義から修得主義への転換に対する慎重論や質保証すべき高校教育の範囲を広く捉えることで、結果的に保証が困難であるとの議論を通じて、質向上・確保という文言に留まった高等学校教育との違いを確認した。

それでは、質保証はどのような形で実施すべきなのであろうか。まずイギリスの事例を確認して、その後日本の議論を検討することとしたい。

(1) イギリスにおける質保証

大田（2010）はイギリスの1980年代保守党サッチャー政権下の教育改革政策を「品質保証国家」の画期として捉えている。ナショナル・カリキュラムの導入、学校評価（inspection）制度の改革、学校選択の推進を通じて、この時点での「品質保証」は自由競争とその結果によって課題を抱えた学校が学校選択や学校評価とその情報公開を通じて統廃合に向かうことを前提としたものであった。さらにその後の労働党政権における教育改革は規制された競争と事後評価と救済策の導入によって「品質保証」を図ろうとするものと捉えられている（大田2010：19-20）。

さらに保護者の位置づけが市場の消費者としての役割から、学校との間で子どもたちの学力向上のために単に学校選択だけでなく、選択後も学校理事会等を通じて従来以上に学校教育に関与していくことが求められるものとして当事者（stakeholder）としての自覚が求められてきたとする（大田2010：20, 186）。

最終的に大田（2010）は英国教育改革における品質保証の制度設計を、「教育内容の国家的基準の設定、学校の自律的経営、保護者の学校選択と経営参加、事後評価」（大田2010：185-186）という4項目によって構成されたものと整理している。そして、日本の特徴として、このうち、学校の自律的経営と保護者の学校選択が欠けている、ないしは別々に議論されてきたために十分な質保証が機能してきていないと捉えている（大田2010：186-187）。

2010年代の日本の状況を改めて確認すると、学校運営協議会（コミュニティスクール）構想等を通じて学校の自律的経営や保護者の経営参加は着実に進展してきている一方、公立小中学校の学校選択制度導入は、文部科学省の政策的誘導にもかかわらず、現実には2割弱の導入に留まっている点が注目される。少なくとも大田（2010）の整理に従えば、現時点で日本の質保証議論に必要なのは、保護者を当事者として学校教育に位置付けることとなるだろう。

なお、イギリスの入試制度改革に関してみると、すでに1994年の全国調査報告において質の保証（quality assurance）に言及しており、現在のGCE A-level試験やGCSE試験の改革もまた、質保証の議論に含まれる（FEFC 1994）。

(2) 日本への適用可能性

こうした大田（2010）の整理は現在の日本にどの程度適用可能であろうか。

大桃（2016）は戦後教育機会の平等政策の歴史をたどる中で、一条校を通じて提供さ

れる教育の質の平等化、その提供システムの保障が集権的システムの中で構築されてきたとする（大桃 2016：104-105）。その下では、学習指導要領という形で教育課程の基準が設定され、それに基づいた教科書が検定を受けて使用されるという形でナショナル・スタンダードが設定されることとなっている。教員の資格も全国的に同一のものに制度化され、公立学校に関して多様かつ詳細な基準が設定され、インプットとしての初等・中等教育段階の教育の平等化が進められてきたということになる。

しかし、2000 年代初頭に日本の教育制度改革に NPM 型ガバナンスが導入されるまでは、「教育の機会とその過程の平等化、つまりインプット・プロセス段階の平等化に向けた制度整備が図られる一方で、教育の成果に対するアカウンタビリティの仕組みについては、具体的な措置はほとんど取られてこなかった」（大桃 2016：105-106）のである。教育の成果に対するアカウンタビリティをどのように問うのが依然として課題となっているのである。

一方、助川（2017）は義務教育段階の教育の質保証について、2005 年の中教審義務教育答申を踏まえて、「制度的に設定された教育の諸到達目標に準拠した結果・成果が導かれることに小・中学校が努力し、そのことに責任を持ち、対外的に証明する」（助川 2017：194）ことと整理している。この説明でも、アカウンタビリティ概念の基盤となる「目標設定」「目標達成の責任」「目標達成の対外説明」の三要素が想定されている。またナショナル・スタンダードの設定、評価の導入、情報公開という海外の質保証原理の3つの基盤も満たしている。

以上の議論を踏まえる限り、今後の質保証議論では、学校教育に保護者を位置付け直すことと合わせて、日本の学校教育におけるアカウンタビリティについて、その適用範囲や適用方法などを再検討する必要があるものと考えられる。

5. おわりに ―質補償の責任―

以上、中央教育審議会の議論から義務教育および高校教育の質保証をめぐる議論を検討し、改めて今後の質保証の可能性としてアカウンタビリティに言及した。

議論を通じて明らかになったのは、外部の観点やアカウンタビリティを重視した質保証に対して、機会均等・平等性の担保を目指す質向上やその前提となる質保障という捉え方が、両立しがたいものと想定されている点である。恐らく質保証を厳密に行うことができる範囲はコアに限定され、それ以外の広範な領域は質保障として高等学

校やその教職員の自律性、専門性に委ねられるしかないであろう。しかしその前提としてのコアに関する、すなわち基礎学力についての保証は明確に行う必要があるのではないか。

この問題は高等学校の卒業生は卒業することで何ができるようになったと証明されているのかについて現時点で共通理解がないということを意味している。本来修得すべきであったコアを身に付けないまま社会に出る卒業生、進学する者は、それによって不利益を被ることがないのであるか。この不利益が想定されるのであれば、その範囲において質保証が実行され、不足している領域について修得できるようにすることが質の保証であり補償であろう。

この領域がどの範囲までであるのか、具体的には高校教育の質の保証と保障、保証と補償がどのような関係にあるのかについては引き続き検討が必要である。

(注)

- (1) 本議事録は複数箇所「保証」という語彙を用いているが、例えば本来は教育を受ける権利を「保障」とするという文脈で「保証」と表記しており、議事録作成において語義ないし概念の混乱が生じているようである。
- (2) 修得主義と年齢主義については、中教審高校教育部会（2011）でも議論されている。また、日本と同様に原則として年齢主義を採っているイギリスでなぜ中央行政機関として OFSTED が創設し得たのかもまた重要な論点であり、今後の検討課題である。
- (3) 高校基礎学力テスト（仮称）は、現状の AO 入試や推薦入試が、特に一部の私立大学において学力不問の制度になっていることに対する危惧から検討されたものである。またイギリスの GCSE 試験に相当するものであり、中等教育修了資格としての性格を期待されていたと考えられる。

(文献表)

- 大田直子（2010）『現代イギリス「品質保証国家」の教育改革』、世織書房。
- 大桃敏行（2016）「ガバナンス改革と教育の質保証」佐藤学他編『学校のポリティクス（岩波講座 教育 変革への展望6）』、岩波書店、101-236 頁。
- 菊地栄治（2016）『「質保証」問題と学びの構造転換：高校教育研究による再構築』『教育社会学研究』第 98 巻、51-70 頁。
- 小松郁夫（2005）「これからの学校像——イギリス教育改革からの示唆——」（2005 年 3 月 29

日第4回中央教育審議会義務教育特別部会資料)。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/attach/__icsFiles/afeldfile/2017/02/20/1382399_001.pdf

坂野慎二 (2009) 「高校教育政策と質保証」『国立教育政策研究所紀要』第138巻、65-74頁。

助川晃洋 (2017) 「『確かな学力』を育成する方法としての小中一貫教育の可能性——義務教育の質保証の志向とその実質化に資する授業・カリキュラムの実践——」国士舘大学教育学会『教育学論叢』第34巻、185-197頁。

中教審 (中央教育審議会) (2002) 「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」(答申)。

中教審 (2005) 「新しい時代の義務教育を創造する」(答申)。

中教審 (2014) 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」(答申)。

中教審 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(答申)。

中教審 (2016) 「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」(答申)。

中教審 (2018) 「第3期教育振興基本計画について」(答申)。

中教審義務教育特別部会 (2005a) 「議事録 (第1回～第41回)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/giji_list/index.htm

中教審義務教育特別部会 (2005b) 「義務教育特別部会における審議経過報告 (案)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/attach/__icsFiles/afeldfile/2016/09/20/1377466_001.pdf

中教審高校教育部会 (2011) 「議事録 (第1回～第28回)」(中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/giji_list/index.htm

中教審高校教育部会 (2013) 「初等中等教育分科会高等学校教育部会の審議の経過について～高校教育の質保証に向けた学習状況の評価等に関する考え方～」。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/houkoku/__icsFiles/afeldfile/2013/03/13/1331803_01.pdf

中教審高校教育部会 (2014a) 「初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ (案)～高校教育の質の確保・向上に向けて～」。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/houkoku/__icsFiles/afeldfile/2014/04/03/1346339_01_3_1.pdf

中教審高校教育部会（2014b）「初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/houkoku/1349737.htm

中教審初等中等教育分科会（2004）「議事録」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/giji_list/index.htm

FEFC（1994）*General Certificate of Education Advanced Level and Advanced Supplementary Qualifications*, FEFC（The Further Education Funding Council）.

（中教審のサイトはいずれも最終閲覧2019年1月15日）

（本稿の一部は科研16K04629の研究成果の一部である。）